

F. DORNBACH MÁRIA, PÉCS

TANÓRÁK JELLEGZETES EPIZÓDJAINAK VIZSGÁLATA

Mottó: „Bánnom a szóval: odaadás és felelősség.”
Nagy László

Az oktatás bármely fokán és bármely iskolatípusban a legfőbb munkaeszköz a beszéd. Minden ezen áll vagy bukik. Tanítványaink egyre gyarapodó tudása, személyiségük formálódása és társas viszonyulásaik alakulása. Az általunk folyamatosan közvetített minták akaratlan beépülése révén.

A pedagógia legkülönbözőbb részterületei a legkülönbözőbb aspektusokból foglalkoznak ugyan a beszéd használatával, ám mindig a mit mondjunk, hogyan mondjuk szemszögéből (pl. tantervek, tanmenetek taxonómiái; pedagógiai/pszichológiai problémák megoldására javasolt szentenciák, a pedagógiai kommunikációról szóló elmélkedések stb.), és csak hébe-hóba fogjuk vallatóra a valójában mit is mondtunk realitását.

Alábbi írásunkban mi ez utóbbira teszünk kísérletet: az elméleti keretek tisztázása után tanórákon valóságosan elhangzott, magnetofonra rögzített szövegek értelmezésére a nyelvészeti pragmatika egyik területének, a diskurzuselemzésnek a segítségével. Úgy gondoljuk, ez az egyik lehetséges objektív eszköz ahhoz, hogy szembenézzünk önmagunkkal. Azzal, hogy vágyaink, meggyőződésünk, deklarált céljaink és elveink mennyire fedik azt, amit nap mint nap a valóságban teszünk.

I. A beszédesemények szerveződése

A társas szituációk is, s a bennük folyó beszélgetések is strukturáltak. A beszélgetések strukturáltsága izomorf a szituációkéval, amelyekben sor kerül rájuk, de különbözik is tőlük (Argyle 1986, magyarul Síklaki 1990).

A beszéd szekvenciálisan szerveződik. Egy szekvencia egy verbális vagy nem verbális *megnyilvánulásból* (nyitó ág: **A**) és egy arra adott nyelvi vagy nem nyelvi reakcióból áll (záró ág: **B**). A szekvenciák ágai nemcsak egy megnyilatkozásból állhatnak, s a reakció sem okvetlen szomszédos a nyitó ággal: a reakció történhet a beszédeseménynek egy későbbi pontján is.

A beszéd tehát szekvenciálisan szerveződik, azaz egymással összetartozó megnyilatkozások sorozata. Ennek ellenére a beszéd szerkezete nem lineáris konstrukció (Clarke és Argyle 1982, magyarul Pléh, Síklaki, Terestyéni 1988). A sorozatok összetartozását olyan általános szabályok biztosítják, amelyek például kimondják, hogy a megnyilatkozásnak az őt megelőzővel vagy megelőzőekkel relevánsnak kell lennie (Grice 1975). Ebből az is következik, hogy a bennük megvalósult beszédaktustípusok jelentései egymással összekapcsolódnak (pl. kérdés → válasz).

Vannak olyan szekvenciák, amelyek a társas viselkedésen alapulnak: találkozáskor például az üdvözlést rendszerint ennek viszonzása követi, vagy egy kérdésre többnyire válasz érkezik. Ám az is előfordul, hogy egy szokványos kérdésre a beszédpartner újabb kérdéssel válaszol. Ekkor azonban a társas viselkedés szabályai már nem szolgálnak elégséges magyarázattal ennek válaszként való elfogadására. A relevancia elvének betartását feltételezve a beszéd szerveződésének más szabályait kell majd az értelmezéshez segítségül hívnunk (pl. – *Eljössz a délutáni megbeszélésre?* – *Miért, az ma lesz?*). A szekvenciáknak olyan típusai is vannak, amelyek egy adott szituáció konvenciói szerint szerveződnek (pl. az árverések) (Clarke és Argyle 1982).

Bármely magában álló, vagyis egy megnyilatkozás által végrehajtott beszédaktus önmagában teljes, egyszerre csak egy funkciót tölt be. De ha egy valószínűsítően is elhangzott szekvencia részeként értelmezzük, *értelmezése más jellemzést kaphat*. (Így válnak az indirekt beszédaktusok is kontextusuk függvényében beszédcselekvésekké.) Egy szekvencia első része (pl. kérdés) prospektíven lehetségessé teszi a második rész megjelenését, ám csak ennek a reagálásnak tényleges megjelenése ad jelentést az első résznek (a kérdésre adott *viszontkérdés* is ebben az összefüggésben értelmezhető majd az arra adott válasznak). Vagyis a megnyilatkozások *interaktív természetűek*, közöttük reflexív viszony áll fenn. Ez viszont azt sugallja, hogy a megnyilatkozás szekvencia részeként gyakran *szociális aktus is, amely megköveteli a résztvevők együttműködését*. Gyakran egy szociális aktus teljesítésére adott válasz kínál tehát jelentést a kezdeményező aktus számára. Az interakciós szekvenciák reflexív együttesében vizsgált megnyilatkozások többértű, egyidejű funkciókat is hordozhatnak. A megnyilatkozások így a kutatás tárgyaként a személyes szintről a szociális vagy interaktív szintre tevődnek át (Griffin és Mehan 1981, magyarul Pléh, Síklaki, Terestyéni 1988).

(Természetesen a nyelvi eszközök mellett az értelmezésben szerepet játszik a metakommunikáció és a résztvevők egész magatartása is. Kiegészíti, sőt helyettesítheti is azt. Jelen munkánk viszont kizárólag a nyelvileg is megfogalmazott megnyilvánulásokra irányul.)

II. Az osztálytermi helyzet beszédeseeményeinek elemzési egységei

A leggyakoribb szekvenciatípust a szomszédsági párok adják (pl. kérdés és annak teljesítése). Az interakció szekvenciális szerveződésében ezeknek fontos, de korlátozott szerepük van; nem szükségképpen egyetemesek minden szituációban (Argyle 1977, magyarul: Síklaki 1990, I. 78.) A tanóra beszédeseeményeire viszont nagy gyakorisággal jellemzőek. Pl.:

(1) A → Mariann: – *Hogyha valami hibát észreveszek magamnak, amit ide írtam, akkor azt áthúzhatom?*

B → Tanár: – *Persze. Azt áthúzod és javítod. Nyilvánvalóan.*

(2) A → Diák: – *Írhatok filctollal?*

B → Tanár: – *Nem, csak csehszlovák gyártmányú, 5B-s ceruzával írhatasz.*

(1) nyitó ága, A egy kérdésként megfogalmazott **tudakolódás**, záró ága, B pedig egy arra adott **válasz**. Még hozzá egy nyomatékos, igenlő válasz (*Persze*). Egyértelmű utalás egy érvényben lévő konszenzusra, amelynek részleteit is tisztázza a válaszadó tanár (*Azt áthúzod és javítod*), majd ennek mindenki által ismert voltát lexikalizálja (*Nyilvánvalóan*).

(2) **engedélykérés** egy eszköz használatára (A), B pedig látszólag annak **elutasítása** (*Nem, ...*). De éppen azzal, hogy a megnyilatkozás referenciája tulajdonképpen egy képtelen korlátozás egyetlen írószertípus használatára (*...csak csehszlovák gyártmányú 5B-s ceruzával írhatasz*), B az aktuális szituációban az engedély megadása, vagyis **engedélyezés**.

Alábbi példánk mutatja, hogy az egymás mellettség néha csak formálisan zár le egy látszólag kétlépéses szekvenciát, hiszen a (3)-nak A ágában elhangzó kérdésre B tartalmilag választ nem ad. Az majd az óra egy későbbi részében hangzik el.

(3) A → Diák: – *Mit kell vele csinálni?*

B → Tanár: – *Nyugi, mondom majd!*

(Az órarészletek azt is illusztrálják, hogy az osztálytermi helyzetben nemcsak a tanáré lehet a kezdeményező szerep, bár a tanítás lényegét tekintve a diákkezdeményezések száma a mai gyakorlatban elenyészően csekély. Szinte kizárólag bizonyos típusú szituációkban fordulnak elő (pl. dolgozatírás), és majdnem bizonyosan a munka feltételeire vagy végzésére vonatkoznak.)

Előfordul, hogy a beszédeseemény egy szekvenciája nyelvileg félkarúnak tűnik.

(4) A → Tanár: – *Két mondat kötelező, és lesz egy szorgalmi, jó?*

B → Diákok: (csönd).

Látszólag *alkut kínál* és *beleegyezést vár* kínálatára a szekvencia nyitó ágához tartozó *...jó?* nyelvi egységgel (annak mind verbalitását, mind prozódiaját tekintve), ám a szekvencia záró ága nyelvtanilag mégis üres. Ennek elvileg több oka lehet.

1. Konvención alapuló szabály

Vagyis kimondatlanul is működésbe lépett a konvención alapuló szabály, mely szerint „a hallgatás beleegyezést jelent”. Ebben az esetben a hallgatás közlés, alapja pedig az azonos kulturális háttér.

2. A válasz: egy későbbi cselekedet.

A szekvencia nyitó ágának informáló megnyilatkozása a „szorgalmi” szegmentum referenciális jelentésével eleve választási lehetőséget ad a tanulóknak plusz teljesítményre. Ez egyben működésbe kell, hogy hozzon egy másikat, a háttérben húzódó konszenzust ezek osztályzatnövelő hatásáról az értékelésben. Az alku elfogadása vagy elutasítása („Megcsináljam – ne csináljam?”, „Megéri – nem éri meg?”) tehát nem okvetlen verbalizálendő. A társas történeteknek ezen a pontján ez talán még el sem dönthető, hiszen a beszédesemény egyelőre a feladatoknak csak a mennyiségét teheti alku tárgyává. A válasz később cselekedetben (a szorgalmi feladat elkészítésében vagy el nem készítésében) valósul majd meg. A csönd ebben az esetben is kommunikáció, de ekkor hezitálást jelent; a döntést a tanulók (pragmatikusan) elodázzák.

3. Szituációbeli kontextus

Ez a szekvencia a **dolgozat előkészítése** epizódban, ennek részeként hangzott el, közvetlenül a dolgozatot alkotó mondatok lediktálása előtt. A tanulók pszichésen már a megoldandó feladatra, a dolgozatírásra voltak felkészülve, arra koncentráltak. A megnyilatkozás szituációbeli kontextusa is (legjobb esetben figyelemmegosztás, rosszabb esetben másra figyelés) a nyelvi reagálás hiányát indokolja. A csönd ekkor nem tudatos kommunikáció, hanem a figyelem hiányának **jelzése** a tanárhoz, önkéntelenül is figyelmeztetve őt arra, hogy információinak **címzettje** van, ám **vevője** nincs.

4. Látszatalku, a megnyilatkozás jelentéstartalma üres

A tantermi interakció résztvevőinek szereposztásából fakadó döntési jog a dolgozat feladatairól (mennyiségi és minőségi vonatkozásban egyaránt) a tanárt illeti. Ha ezt az intézmény hierarchikus szerepviszonyaiból fakadó alapszabályt a tanár betartja, akkor a beszédesemény csak **látszatalku** lehet. Ebben az esetben a *..., jó?* megnyilatkozás eleve funkció nélküli, csupán megszokásból fakad, a tanár idiolektusára jellemző, jelentéstartalmát tekintve üres, s így logikus, hogy sem nyelvtanilag, sem metakommunikációval nem jön rá válasz. Hogy itt erről van-e szó, azt kétféleképpen tudnánk eldönteni: 1. Ha tapasztalhattuk volna a tanárnak erre a kérdésre a gyerekek által adott egy vagy több, az alku elutasító válaszára adott reakcióját. 2. Ha ismernénk

a tanár idiolektusát. Ez utóbbit bátran nem állíthatjuk, de azt igen, hogy több óráján regisztráltuk a szóban forgó lexikális egység (*jó*) gyakori használatát. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy a fenti feltételezések közül a 4. állja meg a helyét.

Gondolatmenetünk viszont azt is igazolja, hogy az osztálytermi helyzet szándéktalan jelzései is fontos információként szolgálnak a tanár számára. Verbális (és nem-verbális) viselkedésének fontos visszajelzését adják ezek, akár tudatosak a tanulók részéről, akár önkéntelenek.

Alábbi példánk (5) viszont egy tipikus, a gyerekek részéről *sikeres alku*.

(5) A → Tanár: – *Lassan tessék befejezni. informálás* → felszólítás

B → Gyerekek: – *Még ne, még ne! engedmény kérése* → tiltakozás

C → Tanár: – *Jó, kaptok még két percet. az engedmény megadása* → beleegyezés + új információ

(5) nemcsak az alku + sikeres voltában különbözik (4)-től, hanem abban is, hogy átvezet bennünket a kétlépéses szekvenciáktól a többlépéses változatokhoz. A tanórát a szakirodalom szerint az alábbi, minden másnál gyakoribban előforduló **szekvenciatípus** uralja (Griffin és Mehan 1981):

A → (nyitó ág): Tanár: tudakolódás, kijelölés

B → (reagálás): Diák: válasz

C → (záró ág) : Tanár: értékelés

A legegyszerűbb példa (6):

A → Tanár: – *Hol volt az őshaza? Dani!*

B → Dani: – *Az Ural és a Káma által határolt részen.*

C → Tanár: – *Igen.*

A szekvenciák az interakciók bizonyos típusaiban a gondolatok és információk fokozatos felépítése során **ciklusokban** ismétlődnek, azaz ismétlődő mintázatokban variálódnak (Flanders 1968, idézi Argyle 1977, magyarul Síklaki 1990).

Például (7) nyitó ágára az **információkérés** szempontjából jó *válasz* érkezik, ám rossz kiejtéssel. A reagáló tanár nem fogadja el a választ (-értékelés): **figyelmeztet** a hibára, egyben korrekcióra **szólítja fel** a tanulót (egyidejű, többszöri funkció). C₁ tehát csak látszólag kérdés. C₂ nyomatékos ismétlése már lexikálisan is a válasz elfogadását jelenti; az így névmási tartalmú határozószó pedig a helyes válasz antecedenense.

(7) A → Tanár: – Melyik a következő szó?

B₁ → Diák: – *Póstás.*

C₁ → Tanár: – *Hogy ejted?!*

B₂ → Diák: – *Postás.*

C₂ → Tanár: – *Jó. Így jó.*

(8) arra példa, hogy egy tudakolódás több válaszelemre is referálhat. C₁ (értékelő) ágában pedig látszólag egy kérdés (*tudakolódás*) hangzik el, valójában egyidejűleg *ellenőrzés* sel összekapcsolt *figyelmeztetés* egy korábbi instrukció betartására és megismételt *pozitív értékelés*.

(8) A₁ → Tanár: – Találsz még olyant, amelyik h-val kezdődik?

B₁ → Diák₁: – *Hazoa.*

C₁ → Tanár: – *Nagyon jó! Be is karikáztad?*

B₂ → Diák₂: – *Szümtükkel.*

C₂ → Tanár: – *Az nem jó.*

(9) esetében a diák nem érti a tanár kérdését: visszakérdez (*információkérés*), s a helyesbítés (a probléma világosabb megfogalmazása A₂-ben) már a kívánt választ eredményezi. A záró ág is figyelemre méltó: C nemcsak a válasz értékelését tartalmazza, hanem az **kiegészül a tanár érzelmi megnyilvánulásával is**. A diák +helyes válasza ezért részesül érdeménél nagyobb lelkesülésben.

(9) A₁ → Tanár: – Viszont mi a véleményed a h-h-h-ról?

B₁ → Diák: – *Miről?*

A₂ → Tanár: – *Arról, hogy három szó is h hanggal kezdődik.*

B₂ → Diák: – *Alliteráció.*

C → Tanár: – *Nagyon jó! Milyen csodálatos, hogy már ekkor alliterációt használtak!*

Flanders szerint a tanórai szituációra nemcsak a ciklikus építkezés jellemző, hanem ciklusok egész sorozata is: vagyis a tanóra **ciklusperiódusok**-ban építkezik (Flanders 1968, id. Argyle 1977, magyarul Síklaki, 1990 I: 80.). **Az osztályteremben a tanítás során egy ciklus akkor ér véget, ha a tanár gondolatmenetében elért az általa kitűzött pontig** (ez többnyire egy rövid távú szaktárgyi vagy egy pedagógiai cél elérése vagy egy pedagógiai probléma megoldása). Ezek az ismétlődő ciklusok a tanóra beszédesemé-nyeinek természetes egységei. Az ismétlődő ciklusok és a tárgyalt anyag folytonos felépítése a tanóra két szintje. Amit Flanders **ciklusperiódusnak**, azt Argyle *epizódnak* nevezi. Mi a tanóra beszédeseményének adott szerke-zeti egységére ez utóbbi megnevezést fogjuk használni. **Az epizód az órá-
nak egy olyan szakasza, amit belső homogenitás jellemez:** pl. egy adott térbeli elhelyezkedés, az egyének adott szereposztása, egy adott tevékeny-ség, téma, beszélgetés vagy hangulat (Argyle 1977, magyarul Síklaki 1990 I, 80.). **Az epizódok forгатókönyvvé** szerveződnek. A tanóra forгатókönyve nagyjából azonos azzal, amit a didaktika a tanítási óra fő részeként tárgyal. (A példákat lásd majd a magnetofonra vett tanóra elemzésében.)

III. Intézményes szabályrendszereken alapuló konszenzusok a tanórán

Az iskola hierarchikus intézmény benne intézményesült szerepekkel. Céljait intézményes keretek között személyes kapcsolatok révén valósítja meg. A személyes kapcsolatok milyenségének közvetlen meghatározója a diák számára a pedagógus, ő egyben azonosulási minta és orientációs támpont is. Normativitást közvetít és képvisel.

Az **osztály speciális beszédközösség**, az iskolának mint intézménynek része. Meghatározott időtartamra, viszonylag állandó létszámú tagokkal intézményes cél elérésére szerveződik. Benne a **beszéd az elsődleges munkaeszköz** (beleértve a nyelvhasználat számos formáját és származékát is) kiegészülve annak vokális és vizuális kísérelével.

Vannak persze **dominánsan beszédközpontú tantárgyak** (irodalom, anyanyelv, földrajz stb.) és vannak olyanok, **amelyek a kultúraátadás folyamatában rendszeresen kiegészülnek a nyelv származtatott rendszereivel** (ének, matematika stb.); és olyanok is akadnak, amelyekben a **magyarázat ugyan szóval történik**, de a teljesítmény elsősorban mozgásos tevékenységekben (pl. testnevelés) vagy munkavégzési folyamatok elsajátításában, használati tárgyak készítésében testesül meg (pl. technika).

Az iskolát mint intézményt rögzített szabályrendszerek működtetik: a tanterv, illetve a **házi rend**. A házi rend szabályozza az iskolában tanúsítandó **normatív magatartás** kívánalmait és az iskola működési rendjét. Ezek ismeretére közoktatásunk nagy súlyt helyez, hiszen a **viselkedés szabályozásának** pontos hivatkozási alapját adják. Bár az iskolák önállósága ma már a variabilitást is lehetővé tenné, ezek a szabályok többségükben lényegében **uniformizáltak**, s így elmondható, hogy az általunk alább felsorolt elemek bennük még általánosnak tekinthetők.

A tanóra **jelzéssel** (csengetéssel, néhol rövid zenével) kezdődik. Ez informálja a tanulókat arról, hogy kezdődik az óra. A **tájékoztatás** mellett szándéka szerint **figyelmeztet** („Készülj a munkára!”) és **fegyelmeztet** („Szedd össze, fegyelmezd magad!”). A tanár megjelenése az osztályban már arról **tájékoztat**, hogy az óra megkezdődött. Az iskola belső szabályai közé tartozik, hogy a tanárt az osztálynak állva kell fogadnia: az iránta érzett tiszteletet hivatott ez **kifejezni** és többnyire a köszönést **helyettesíteni**. A tanóra forgatókönyve a hetes jelentésével kezdődik. Kötött szövegében verbalizálja a testhelyeztetel is **kifejezni** kívánt **normatív viszonyt** a tanárhoz (*Tanár néni-nek tisztelettel jelentem...*), majd **informálja** a tanárt az adminisztratív állapotokról. Ezt többnyire az *Üljetek le!* felszólítás követi, s ez egyben **jelzés** az érdemi munka megkezdésére. A jelentés után a tanuló köteles mind felszerelésével, mind magatartásával **munkára készen állni**. A **szóláshoz való jo-**

got az óra egész időtartama alatt előírt magatartásformával (jelentkezés, fel-szólításra adott válasz stb.) lehet a tanártól megszerezni.

Hogy ezek a ritualizálódott viselkedéselemek a valóságban mily esetlege-sen működnek, mindannyian tudjuk, és alább látni is fogjuk.

Vizsgáljuk meg egy magnetofonra rögzített tanórának a **bevezető**, első részében elhangzó megnyilatkozásait (ezt a szakaszt a didaktika **szervezés**, **az órai munka feltételeinek megteremtése** címkével szokta illetni).

A magnetofon-felvétel Pécsen készült egy általános iskola 5. osztályának anyanyelvi óráján.

(A felvételtől több gyerek egyidejű beszélgetésének hangzavara, majd rövid zene (a becsengetés helyett) és jövés-menés zaja hallatszik. A zajba közlésfoszlányok vegyülnek: néhányan egyszerre és egymás után különböző – a felvételt hallgató számára nyelvileg érthetetlen – információkat kiabálnak be. Ez a kavalkád néhány másodpercig tart, majd a hangzavart legyőzve a tanár erőteljes megnyilatkozását halljuk.)

Tanár: – *Na ..., gyorsan helyezkedjél el, ... akinek mondanivalója van, az ugye, nem beszéddel jelzi, hanem? ... állva maradt – vagy a kezét föltette. Jó, ... Gergő, mi a gondod?*

Esetünkben a vizsgált óra egész beszédeseménysora látszólag az alábbi szekvenciával kezdődik:

(Kezdeményező ág) **A** → T: – *Na ..., gyorsan helyezkedjél el, ... akinek mondanivalója van, az ugye, nem beszéddel jelzi, hanem? ... állva maradt – vagy a kezét föltette.*

(Reagáló ág) **B** → D-ok: (A felvételtől rendezkedés zaja hallatszik.)

(Értékelő ág) **C** → T: – *Jó, ... (Gergő, mi a gondod?)*

A magnetofon-felvételből és a tanár első verbális megnyilatkozásából az aktuális szituációról az alábbi információkat nyerjük:

– Becsengetéskor a tanár már a teremben van.

– Az osztályban időző gyerekek lassan a helyükre mennek, néhányan ezután jönnek be.

– A tanulók magatartása normasértő a szóláshoz való jog elérése és a megkívánt munkafegyelem tekintetében.

– A tanóra rituális, kezdő része (a hetes jelentése) elmaradt.

– Az órakezdéssel a tanár néhány másodpercig vár.

Ezért – ha figyelembe vesszük a tanár verbális megnyilatkozásából nyert információkat a szituáció nem vagy csak részben verbalizált történéseiről – kiderül, hogy első, felületes feltételezésünknek éppen az ellenkezője igaz: az óra egész beszédeseménysorának nem a tanár a kezdeményezője, hanem – magatartásával – az osztály.

Vagyis valójában ez történt:

A₁ → D-ok: (részben nem verbális magatartás₁: zajongás, hangzavar; a zajba közlésfoszlányok vegyülnek)

B₁ → T: (nem verbális magatartás: pár másodpercnyi várakozás)

A₂ → D-ok: (magatartás₁ folytatódik)

B₂ → T: – *Na ..., gyorsan helyezkedjél el, ... akinek mondanivalója van, az ugye, nem beszéddel jelzi, hanem? ... állva maradt – vagy a kezét föltette.*

A₃ → D-ok: (magatartás₂ /váltás: a diákok lassan elcsendesülnek)

C → T: – *Jó, ... (Gergő, mi a gondod?)*

A szekvencia reagáló ágának B₂-ben nyelvileg is megfogalmazott része több megnyilatkozásra szegmentálható:

1. *Na ...,*
2. *gyorsan helyezkedjél el,*
3. *... akinek mondanivalója van, az ugye, nem beszéddel jelzi,*
4. *... hanem...?*
5. *állva maradt,*
6. *vagy a kezét föltette.*

Vajon milyen megnyilatkozási szándékokról árulkodnak a fenti sorozat egyes tagjai?

Az 1. egyidejű, többszörös funkciót hordoz: **a. kapcsolatfelvétel** indulat-szóval és egyben **b.** érzelmi állapot nyilvánítása (enyhe **türelmetlenség**). Mind az **a**, mind a **b** szándék megvalósulása a szituációból fakad: B₂/1. az egész beszédeseménynek is a megkezdése. Ehhez a szereplőknek kontaktust kell teremteniük egymással. Ha a résztvevőknek már „múltjuk van”, sőt egymás társas kapcsolatainak mindennapi részesei, a kapcsolatteremtés az intézményes szituáció ellenére kevésbé normatív változattal is történhet. A választást ilyenkor inkább az aktuális helyzet történései vezérlik a tanár egyéniségétől is befolyásoltan.

Az iskolának egyik alapszabálya, hogy a munka megkezdésekor rendnek kell lennie. Az erre vonatkozó igényt és az ehhez szükséges testhelyzetbeli állapot megvalósításának kívánalmát jelzi a 2.-nak a lexikalizációja (*gyorsan, helyezkedjél el*) közvetlen felszólítással (felszólító módú igealak). A 2.-ban megjelenő szándék (az előírt és) kívánt állapot (munkafegyelem) megvalósítására történő **befolyásolás**. (Gyakorlatilag a megszokottabb „Üljetek le!” felszólítás helyett hangzik el.)

A 3. egyrészt a 2.-ban jelzett normatív magatartás megsértőinek (hangos bekiabálás) finom **rendreutasítása** befolyásolandó a diákokat a szabály betartására. Mindezt kijelentő módon, tagadó mondatformában az *ugye* kérdő határozószóval nyomatékot adva annak, hogy a szabály mindenki előtt nyilvánvaló, s ezért tessék betartani azt (közvetett felszólítás). [*ugye*: <Igenlő

választ váró, gyak. érzelmileg színezett kérdés bevezetésére, ill. nyomósítására.> – ÉKsz. 1426. 1.].

A 4. látszólag *információt kérő* elliptikus kérdéstöredék. Azzal a megoldással, hogy a tanár az előző megnyilatkozást csak a vele ellentétes viszonyt kifejező kötőszóval folytatja, *a normativitást képviselő személy* (pl. pap a szószéken, tanár a katedránál) *magatartását* veszi fel. Utalva arra, hogy a normákat mindenki ismeri, mégis csak kevesen tartják be. Ezzel fokozza a rendreutasítás érzelmi töltését. Nyelvi eszközökkel megfogalmazott választ nem kap, de nem is vár, hanem mint az adott helyzetben normativitást képviselő és közvetítő személy, ezt maga fogalmazza meg (6.) és (7.) (a mindenki által ismert *információ* kimondása).

Hogy ezután egy *válasz értékelő* záró része hangzik el (C: – Jó, ...) bizonyítja, hogy a tanteremben magatartásváltás történt. Vagyis a gyerekek nem szavakkal, hanem a kívánt magatartással reagáltak tanáruk megnyilatkozására.

A tanóra első szekvenciájának vizsgálata egyértelművé tette, hogy a verbális megnyilatkozások értelmezésében nem tekinthetünk el azok szituációbeli kontextusától. Az órakezdethez tartozó megnyilatkozássor felszínre kell, hogy hozza minden résztvevőben és megfigyelőben a közismert, konszenzuson alapuló és szabályokban rögzített magatartásbeli elvárásokat. A rituálé elemei hivatottak ezt a konszenzust a tanóra résztvevőiben közös háttérismertként előhívni, és ezzel az osztály magatartását **normatív keretek között tartani**. Ha ezekből a rituális elemekből némelyik elmarad, vagy a résztvevők biopszichikai állapota az aktuális helyzetben a normák betartása helyett a **normasértés** irányában változik, a tanórai helyzet irányítójának, az órát tartó tanárnak kell verbális vagy nem verbális jelzésekkel a diákokat a normák betartására ösztönözni.

Ennek a sikeres *befolyásolás*nak lehattunk a tanúi a vizsgált tanóra kezdő megnyilatkozássorában. A dialógusrészletben a szereposztás az első feltevésnek tehát pontosan a reciproka: a kezdeményező nem a tanár, hanem – magatartásával – az osztály. Következésképpen a **B** ág szerepe *fegyelmező*. Eredménye pedig az, hogy az osztály csendben hallgatja tanárának a magatartásváltás következtében elhangzó értékelő nyugtázását (*Jó ...*), amely le is zárja a tanóra első epizódját (**az órai munka feltételeinek megteremtése**). A későbbiekben elhangzó megnyilatkozásokból pedig megtudjuk, hogy nyolc diák maradt közülük állva, a konszenzus alapján jelezvén: az írásbeli házi feladattal kapcsolatban közlendője van. Kezdődhet tehát a II. epizód: **az írásbeli házi feladat ellenőrzése**.

IV. A megnyilatkozások referenciája az írásbeli házi feladat ellenőrzésekor

Előző gondolatmenetünk tisztázta: ezen az órán **hogyan** kell a diáknak írásbeli házi feladatával kapcsolatos bármely mulasztásáról mondanivalóját a tanárnak **jeleznie**. Azaz: hogyan szerezheti meg a szóláshoz való jogot erről.

Most azt nézzük meg, **mit kell mondanivalójának tartalmaznia** ahhoz, hogy megnyilatkozása a házi feladat elkészítéséről **releváns legyen**.

Ehhez először lássuk a tanóra II. epizódjában elhangzó dialógusokat (pedagógiai cél: **az írásbeli házi feladat ellenőrzése**):

- (1) Tanár: – ... *Gergő, mi a gondod?*
Gergő: – *Én az utol.. a negyedik mondatot nem értettem jól.*
Tanár: – *Csak a negyediket?*
Gergő: – *Csak a negyediket.*
Tanár: – *Üljél le!*
- (2) Tanár: – *Viki?*
Viki: – *Én nem csináltam meg a beágyazást,és... hiányzott az az oldal a könyvemből.*
Tanár: – *S miért nem csináltad meg, Viki?*
Viki: – *Mer' elfelejtettem.*
Tanár: – *Jó, Vikinek tessék beírni a mínuszát!*
- (3) Tanár: – *Laci?*
Laci: – *Én meg ceruzával írtam, mert nem találtam a tollamat.*
Tanár: – *Csüccs!*
- (4) Tanár: – *Ria?*
Ria: – *Én nem csináltam házit, mert ezt a mondatot nem sikerült megérteni.*
Tanár: – *Nem értetted egyáltalán? Jó, és van annak valamilyen nyoma, hogy ... mivel próbálkoztál?!*
Ria: – *Igen.*
Tanár: – *Jó, akkor meg fogom nézni. Tessék leülni!*
- (5) Tanár: – *Orsi?*
Orsi: – *Én se csináltam meg, mert a múlt órán a versenyen voltam.*
Tanár: – *Hát, elég szomorú! Mert azért csütörtökhöz képest most már milyen nap van? Kedd. Azért volt pénteken is, meg hétfőn is volt egy lehetőség, hogy megtudakold a házi feladatot. Üljél le!*
- (6) Tanár: – *Ági?*
Ági: – *Én is Szentlőrincen voltam.*
Tanár: – *Ugyanaz.*
- (7) Tanár: – *Mira?*
Mira: – *Én meg elfelejtettem.*

Tanár: – *Mira! Elfelejtetted?! (A gyerekek nevetnek.) Hanyagságból nem csináltam házi feladatot, igaz? Szép! Jó, Mirának is!*

(8) Tanár: – *Bence, gyorsan!*

Bence: – *Nekem be volt adva az ötös könyvem.*

Tanár: – *Na, ezt valami szép megfogalmazásban!*

Bence: – *Nem volt.. Nem volt nálam az ötös könyv, ezért ... nem tudtam benne megcsinálni a házi feladatot.*

Tanár: – *Igen, de most nem is az ötös könyv a lényeges, hanem?*

Bence: – *Az, hogy.. öö..*

Tanár: – *Hol volt a házi feladat? Hol volt mára házi feladat?*

Bence: – *Hát a füzetbe', de azt mondta a Gergő, hogy az ötös könyvbe' is volt!*

Tanár: – *A füzetben megvan a házid?*

Bence: – *A füzetben volt házi ...öö... Azt megcsináltam, a házit!*

Tanár: – *Na, akkor csüccs! Akkor a nagy része megvan. Jó.*

(Több bevallani valója a házi feladatról most már senkinek sincs.)

Hogy **mi a házi feladat**, az elvileg a szituáció minden résztvevője előtt világos. A tanár előtt azért, mert ő adta fel, a diákok előtt meg azért, mert a didaktika normái szerint ez kellőképpen előkészített és pontos probléma-meghatározást tartalmaz. A felvételen rögzített óra tanári szövege is ezt támasztja alá, hisz a nyolc szekvencia minden nyitó (A) ága magától értetődő nyíltsággal (még az ellenőrző attitűdtől is mentesen) érdeklődő **tudakolódásként** fogalmaz: ... **mi a gondod?** (Az ellenőrzőszándék csupán a szituációból és annak szerepviszonyaiból fakad, a nyelvi megfogalmazás pedig merő jószándékú érdeklődés.) Ezt a tudakolódási funkciót (... **mi a gondod?**) veszi át a másodiktól a megszólítás. Ettől a szekvenciától kezdve a sorozat összes nyitó (A) ágában a **tudakolódás** osztozik a **forduló-kijelöléssel**. Vagyis ezek a megnyilatkozások [a (2)-től a (8)-cal bezárólag] A helyzetben egyidejű, többszörös funkciót hordoznak. Közülük lexikálisan jelezve mindegyikben csak az **allokációs** eljárás van (a keresztnév becézett alakja vokatív funkcióban). A **tudakolódás** (amely ebben az epizódban egyben az **ellenőrzés** funkciójával is bír) ellipszise (... **mi a gondod?**) jelentését átruházta a megszólításokra.

Mindegyik szekvencia az osztálytermi helyzetben leggyakrabban előforduló szerveződési típust példázza, így a (3) is:

A → (a szekvencia nyitó ága) T: tudakolódás, ellenőrzés, forduló-kijelölés

B → (reagálás) D: válasz

C → (a szekvencia záró ága) T: értékelés

(3) Tanár: – *Laci?*

Laci: – *Én meg ceruzával írtam, mert nem találtam a tollamat.*

Tanár: – *Csüccs!*

Most pedig derítsük ki a diákok megnyilatkozásaiból azt, hogy **mi** is volt **a házi feladat!**

(1) Gergő: – *Én az utol.. a negyedik mondatot nem értettem jól.*

Ebben a megnyilatkozásban lexikálisan tartalmas szavakból nyerjük az információt: ... *a negyedik mondatot* ... Ezt előzi meg az elharapott kifejezés (... *az utol...*), de ahhoz elegendő hangzik el belőle, hogy informálja a megfigyelő résztvevőt (vagy a felvétel hallgatóját) arról, hogy a gyerekeknek négy mondatnál kellett valamiféle műveletet elvégezni, problémát megoldani.

(2) Viki: – *Én nem csináltam meg a beágyazást, ... és ... hiányzott az az oldal a könyvemből.*

A (2)-ben a házi feladatul kapott probléma megoldásához alkalmazott konkrét művelet megnevezésének határozott névelője (*a beágyazást*) teljesen szabályos a szituáció résztvevőinek közös háttérismerete miatt. A reagáló ág második megnyilatkozása már némi töprengésre ad okot (... *és ... hiányzott az az oldal a könyvemből*). A kötőszavak használatára ugyanis ebben az életkorban az *és* dominanciája jellemző, szinte függetlenül attól, milyen gondolati tartalmakat kötnek a gyerekek össze vele. Ezért a dialógusnak ezen a pontján ebben az esetben sem tudjuk még eldönteni, hogy a diák (Viki) oksági viszony kifejezésére használja-e az *s-t* (a *mert* jelentésében). Ebben az esetben a házi feladat egésze tankönyvi feladat lenne. Dilemmánkat még **A₂** elhangzása sem oldja fel (*S miért nem csináltad meg, Viki?*). Pontos információnk erről majd csak (8) elhangzásakor lesz. Ebből a szekvenciából [a (2)-ből] az előzőhöz képest csak azt a plusz információt nyerjük, hogy a négy mondatnál (vagy annak valamelyikével) a transzformációs nyelvtan egyik műveletét, a beágyazást kellett házi feladatként a diákoknak elvégeznük.

A (3)-tól a (7)-tel bezárólag a kérdésünkre adandó válasz (**Mi a házi feladat?**) semmivel sem gyarapodik. A (8) viszont az eddigiekhez képest terjedelme ellenére is csak két részinformációval szolgál:

(8) Bence: – *Nekem be volt adva az ötös könyvem.*

Első részinformáció: az anyanyelvi óra taneszközrendszeréből az 5. számú munkatankönyv tartalmazza a házi feladatot.

Bence: – *A füzetben volt házi ...öö... Azt megcsináltam, a házit!*

Tanár: – *Na, akkor csüccs! Akkor a nagy része megvan. Jó.*

Második részinformáció: a házi feladat mennyiségileg nagyobb része nem ebben, hanem a füzetben megoldandó probléma volt.

A fenti két szekvenciaágból derült ki az is, hogy Viki az *és* kötőszót normatívan, hibátlanul használta annak „hozzátoldó” jelentésében. Végre mi, a

megfigyelő résztvevők (és a felvétel hallgatói/értelmezői) is megtudtuk tehát, hogy a lecke egyik része (a beágyazás műveletének elvégzése) a füzetben, a másik pedig egy könyvben volt. Most (2) **B**₂ ellipszise is már pontosan megfogalmazható: ... és ... *hiányzott az az oldal a könyvemből*, „amelyiken a házi feladat másik része található.” A kataforikus mutató névmásnak (*az az oldal*) antecedense a tanári reagálás ismeretében ugyanis a megnyilatkozás elliptikus része: *az az oldal*, „amelyiken a másik házi feladat található”. Az ellipsis grammatikailag szabálytalan ugyan, ám referense a szituációból egyértelműen kikövetkeztethető.

Miből sejthetjük már az elhangzó dialógusnak ezen a pontján is, hogy Viki a (2)-ben mulasztásának bevallásakor [(2) **B** 1. és 2.)] trükköt alkalmaz? A szekvenciák **C** ágából: a tanár ugyanis az elhangzó nyolc dialógusból kirajzolódó konszenzus értelmében Viki mulasztását szankcionálja. Ezt pedig ő az óra II. epizódjának tanúsága szerint csak nagyobb mérték mulasztás esetében teszi. (A bizonyítást lásd majd később!)

Visszatekintve a II. epizódot alkotó ciklusra, a negyedik szekvencia [vagyis (4)] még külön is említésre méltó, mert információtartalma egyrészt dezinformál: azt sugallja, hogy csak egyetlen mondattal kapcsolatos feladatot kellett megoldani, holott már (1)-ből tudjuk, hogy ez nem így van (*Én nem csináltam házit, mert ezt a mondatot nem sikerült megérteni*). Ráadásul a deiktikus névmás (*ezt a mondatot*) antecedense nem azonosítható sem a megnyilatkozásból, sem a szituációból. Hogy a tanár erre miért nem reagál, elfogadhatónak tűnő magyarázat a diák magabiztos trükkjének váratlansága (ennek értelmezésével is majd később foglalkozunk).

A házi feladatról most nyert információk alapján megvizsgáljuk, mi a diákok jelenteni valója, vagyis: első hallásra (olvasásra) *mi a mulasztásuk*.

- (1) Gergő: – *Én az utol.. a negyedik mondatot nem értettem jól.* – részmulasztás
- (2) Viki: – *Én nem csináltam meg a beágyazást, és ... hiányzott az az oldal a könyvemből.* – két részmulasztás (!)
- (3) Laci: – *Én meg ceruzával írtam, mert nem találtam a tollamat.* – formai mulasztás
- (4) Ria: – *Én nem csináltam házit, mert ezt a mondatot nem sikerült megérteni.* – teljes mulasztás (!)
- (5) Orsi: – *Én se csináltam meg, mert a múlt órán a versenyen voltam.* – teljes mulasztás
- (6) Ági: – *Én is Szentlőrincen voltam.* – teljes mulasztás
- (7) Mira: – *Én meg elfelejtettem.* – teljes mulasztás
- (8) Bence: – *Nekem be volt adva az ötös könyvem. – A füzetben volt házi ...öö... Azt megcsináltam, a házit!* – részmulasztás.

A (4)-től a (7)-ig a dialógusok referenciájukkal blokkot alkotnak: mindegyikük teljes mulasztásról informál. Különbség köztük abban van, hogy (4) és (5) mind a teljes mulasztást, mind annak indokát is tartalmazza, (6) és (7) pedig csak az indokot fogalmazza meg, a mulasztás ténye pedig szabályos ellipszisként nyelvileg megfogalmazatlan marad.

(4) Ria: – 1. *Én nem csináltam házit*, 2. *mert ezt a mondatot nem sikerült megérteni*.

(5) Orsi: – 1. *Én se csináltam meg*, 2. *mert a múlt órán a versenyen voltam*.

(6) Ági: – ———, *Én is Szentlőrincen voltam*.

(7) Mira: – ———, *Én meg elfelejtettem*.

(4) **B** megnyilatkozásai kifogástalan, normatív mondatot alkotnak. A szerkezet összevonása (házi feladatot → *házit*), vagyis a jelzőnek jelzett szava helyett való használata az adott beszélőközösség aktuális szituációjában természetes. Az (5) **B 1.** előfeltevése (*Én se ... „és valaki más se”* = „Ria se”) és kihagyása (házi feladatot) a szövegszerveződés szempontjából ugyancsak természetes, hisz nem kell megismételni a már elhangzottakat. Ráadásul ezt az egész epizód referenciája is feleslegessé teszi. Az indokban (2. megnyilatkozás) használt határozott névelő (*a versenyen*) pedig azért nem okoz megértésbeli zavart, mert a dialógus résztvevői előtt ismert, mégpedig az intézmény életéhez kapcsolódó eseményre referál (6) indokának (*Én is Szentlőrincen voltam*) konkrét helymegjelölésével együtt. Az *is* előfeltevése (6) a megfigyelő résztvevő és az olvasó előtt is egyértelművé teszi, hogy az (5) **B 2.**-ban említett verseny Szentlőrincen volt. (7) **B** a *meg* szegmentummal már csak hozzátoldja rövid és a diákéletből jól ismert indokát az elhangzott előzményekhez.

Ha figyelmesen elolvassuk a II. epizód dialógusait, kiderül, hogy azok a résztvevőknek az epizódra vonatkozó közös háttérismerete és konszenzusa alapján megfogalmazatlanul is az alábbi részletekre referálnak: először is arra, hogy 1. **történt-e mulasztás** – vagy **nem**. Ha nem, (**B** vagy ... **B_n**) **nem releváns** (= a diák lényeges mulasztást nem követett el). Ha igen, az a következő kérdés, hogy 2. mekkora **a mulasztás terjedelme**: a: egyáltalán **nem** készült el a házi feladat – vagy b: csak **részben**. Végül a tanár arra is kíváncsi, hogy 3. mi **a mulasztás oka**.

Ha egy diák a tanórán a házi feladat elkészítésének ellenőrzésekor valamilyen módon jelzi, hogy a fenti részletek valamelyikével kapcsolatban mulasztást követett el, akkor reagálása (**B**) a tanár tudakolódására lehet 1. **releváns**, válaszának **referenciája** pedig 2. **teljes** vagy 3. **nem teljes**. Ha csak részleges, **A** újra generálódik most már tanári kérdés formájában → **A₂** (... **A_n**), amelynek referenciája a **B₁**-ből (...**B_n**-ből) **A**-ra vonatkozó 3. a) hi-

ányzó információ (@ **kiegészítés**) – vagy 3. b) az abban (**B₁**-ben) meglévőnek a → **pontosítása** (mindkét eset → **B₂**-höz vezet).

Az értékelés (**C**) az **A** ág sorrendjében halad; először 1. a **relevancia** szempontjait mérlegeli, majd 2. a **terjedelem** következik, végül pedig 3. a **mulasztás okára** referál. Mindemellett 4. +/-**moralizál**, 5. +/-**nyugtáz**, valamint 6. +/-**szankcionál**. Ha az indok elfogadható, akkor még azt is el kell dönteni, hogy az 3. a) **morálisan** is elfogadható vagy 3. b) **csak formálisan** fogadható el. Ez utóbbi esetben van a legtöbb esélye a diáknak tanára moralizálására. Ezután a tanár mindig 5. nyugtázza az elhangzottakat és **C/6.** (azaz a +/-szankció) majd csak ezután következik. Az értékelő ág minden esetben ezzel zárul.

V. A háromágú alapszekvencia mintázatai

Most nézzük meg azt, mire referálnak a fentiekből a II. epizód egyes dialógusai (vagyis a fenti válaszelemekből melyik dialógus melyiket tartalmazza)!

A (3) A/1.-nek iskolapéldája: teljesen szabályos háromlépcsős szekvencia. **B** azonban nem releváns, vagyis ebben az osztályban nem számít mulasztásnak az, ha a leckét ceruzával írják meg. (Laci tehát túlbuzgó, némi túlzással azt is mondhatnánk, hogy stréber.)

(3) A Tanár: – *Laci?*

B Laci: – *Én meg ceruzával írtam, mert nem találtam a tollamat.*

C Tanár: – *Csüccs!*

(1) látszólag csak a mulasztás részleges voltát illusztrálja: **A₂** → tudakolódás₂ a **B₁** → válasz₁ **pontosítását** kéri.

A₁ Tanár: – ... *Gergő, mi a gondod?*

B₁ Gergő: – *Én az utol.. a negyedik mondatot nem értettem jól.*

A₂ Tanár: – *Csak a negyediket?*

B₂ Gergő: – *Csak a negyediket.*

C Tanár: – *Üljél le!*

Ha viszont végignézzük az epizód összes szekvenciáját, rá kell jönnünk, hogy nemcsak erről van szó. A háttérben ugyanis működik egy *világos játékszabályokat tartalmazó konszenzus*, s ez egyértelművé teszi, hogy ebben az osztályban magyarórán nem kötelező tökéletesnek lenni. Természetes attitűd az, ha valaki nincs még a tudásnak maximális birtokában. Szabad „nem érteni” valamit. Ám az órából az is kiderül, hogy a szabályok valóban világosak, a tanár pedig következetes, ezért azok nem szolgálnak a hanyagság fedezékéül. (1)-ben **A₂** szerepe tehát az, hogy a pontosítással egyben *tisztázza*: mulasztás a konszenzus értelmében nem történt.

(7) is teljesen szabályos háromágú szekvencia, mégis nagyon érdekes. De nem szekvenciális szerveződése miatt.

(7) **A:** Tanár: – *Mira?*

B: Mira: – *Én meg elfelejtettem.*

C Tanár: – 1. *Mira!* 2. *Elfelejtetted?* (A diákok nevetnek.) 3. *Hanyagságból nem csináltam házi feladatot,* 4. *igaz?* 5. *Szép!* 6. *Jó,* 7. *Mirának is!*

Már a megszólítás (1. megnyilatkozás) felkiáltó formája eltér az addigaktól, és nemcsak érzelmi töltetével. A 2. megnyilatkozás (*Elfelejtetted?*) kérdő formában a **B** ágon megjelenő állítás *cáfolata*. Ez a *leleplezés* felkiáltásává teszi a megszólítást. A cáfolat lexikálisan a 3. megnyilatkozásban jelenik meg (*Hanyagságból nem csináltam házi feladatot,...*); az egyes szám 1. személy kvázi-idézetként a (7) **B** reciproka, jelentése pedig: „Ezt kellett volna mondanod, mert ez az igazság.” Vagyis: „Hazudtál.” nyomatékosítva a mondatszóval (4. ..., *igaz?*). Tehát: 1. *leleplez* 2. *cáfol* 3. *meghazudtol* 4. *nyomatékosít*.

Az akciósornak elvileg két oka lehet: 1. ellenszenvből táplálkozó előítélet és 2. tapasztalat. A gyerekek nevetése ez utóbbit valószínűsíti. Az 5. (*Szép!*) lexikálisan a tanár attitűdjét fejezi ki, mondatformája pedig érzelmi nyomatékot ad annak.

Vagyis Mira valóban vétett a fenti (és alábbi) összes részletező szabályt tulajdonképpen megelőző – és nemcsak ennek az epizódnak, hanem – bármely társalgásnak egyik Grice által megfogalmazott főmaximája, a „Légy őszinte!” ellen (Grice 1975, in: Pléh, Síklaki, Terestyéni, 1988 I: 238.).

A többi szekvencia szerkezete az előbbiek mintázatának variációja. Nézzük meg, miben!

Láttuk, Mira kísérlete a főmaxima megsértésének elleplezésére – fantáziátlansága miatt – nem sikerült. Ám kiderül, hogy voltak leleményesebb társai.

(2): látszólag **A**₂ → tudakolódás₂ a **B**₁ → válasz₁ *kiegészítését* kéri:

A₁ Tanár: – *Viki?*

B₁ Viki: – *Én nem csináltam meg a beágyazást, ... és ... hiányzott az az oldal a könyvemből.*

A₂ Tanár: – *S miért nem csináltad meg, Viki?*

B₂ Viki: – *Mer' elfelejtettem.*

C Tanár: – *Jó, Vikinek tessék beírni a mínuszát!*

A (2)-ben az a trükk, hogy **B**₁ 1. és 2. (1. *Én nem csináltam meg a beágyazást,* 2. *... és ... hiányzott az az oldal a könyvemből.*) látszólag arról informál, hogy Viki csak részleges mulasztást követett el. De ha tudjuk, mi is volt a házi feladat (és ez már számunkra is kiderült), az is világossá válik,

hogy a két megnyilatkozás együtt kimeríti A/2. a-t: vagyis Viki egyáltalán nem készítette el a leckéjét. (Előzetes sejtésünk tehát bevált.) A tanár persze nem dől be neki (hisz ő tudja, mit adott fel): A₂ 1. referenciája így lesz A/2. a (= teljes mulasztás), a kérdésből pedig *szemrehányás* a megszólítással nyomatékosítva azt (A₂ 1. *S miért nem csináltad meg, 2. Viki?*). A C 2.-kal realizált + szankció (*Vikinek tessék beírni a mínuszát!*) és a megnyilatkozás tartalmának keménysége mutatja: a tanár átlátott a szitán.

(4) csak részben fedi előző példánk változatát [B₁ 2. megnyilatkozás a konszenzusra utal (közös háttérismeret), ez vezet A₂-höz], amely látszólag 1.kérdés: pontosítást

2. kérdés: kiegészítő információt kér.

A₁ Tanár: – *Ria?*

B₁ Ria: – *1. Én nem csináltam házit, 2. mert ezt a mondatot nem sikerült megérteni.*

A₂ Tanár: – *1. Nem értetted egyáltalán? 2. Jó, 3. és van annak valamilyen nyoma, hogy ... mivel próbálkoztál?!*

B₂ Ria: – *Igen.*

C Tanár: – *1. Jó, 2. akkor meg fogom nézni. 3. Tessék leülni!*

Ha viszont figyelmesebben elolvassuk a szöveget, kiderül, hogy Ria Vikinél ügyesebb trükköt akar alkalmazni. Ez már sokkal rafináltabb, és az „Aki időt nyer, életet nyer” címet viselhetné. B₁ 2. (... *mert ezt a mondatot nem sikerült megérteni*) megint az osztályban működő konszenzusra referál. Vagyis azt hivatott közölni, hogy a diák, Ria nem mulasztást követett el (láttuk, ebben a szituációban a mulasztás → a házi feladat tudatos el nem készítése), hanem erőfeszítései ellenére nem sikerült a problémát megoldania (a *sikerül* igének egyértelmű jelentés-összetevője egy időben öt megelőző próbálkozás). Ez a példa jelzi, hogy trükk is állíthat mintázatot elő. Riának ugyanis ezzel sikerül a tanárt meglepnie: az meglepetésében visszakérdez. A₂ 1. (*Nem értetted egyáltalán?*) tehát csak látszólag pontosító kérdés, valójában a meglepődöttség szülöttje. Ebből az állapotából azonban gyorsan magához térve a tanár a konszenzus betartásának kritériumára referál (A₂ 3. ... *és van annak valamilyen nyoma, hogy ... mivel próbálkoztál?*), és felfüggeszti, de meg nem szünteti a szankcionálást.

(5) már a záró ághoz vezet el bennünket: C → az értékelés a mulasztásnak csak formális elfogadhatóságát és a +moralizálás pedig a tanár attitűdjét fejezi ki ehhez.

A Tanár: – *Orsi?*

B Orsi: – *Én se csináltam meg, mert a múlt órán a versenyen voltam.*

C Tanár: – *Hát, elég szomorú! Mert azért csütörtökhöz képest most már milyen nap van? Kedd. Azért volt pénteken is, meg hétfőn is volt egy lehetőséged, hogy megtudakold a házi feladatot. Üljl le!*

Bár előző fejezetünkben már nagyjából mi magunk is meg tudtuk állapítani, hogy mi volt a lecke, (8) mégis arról tanúskodik, hogy az osztályban akad valaki, aki nem tudja pontosan, mit is kellett a vizsgált órára házi feladatként elvégezni.

(8) A₁ Tanár: – *Bence, gyorsan!*

B₁ Bence: – *Nekem be volt adva az ötös könyvem.*

A₂ Tanár: – *Na, ezt valami szép megfogalmazásban!*

B₂ Bence: – *Nem volt.. Nem volt nálam az ötös könyv, ezért ... nem tudtam benne megcsinálni a házi feladatot.*

A₃ Tanár: – *Igen, de most nem is az ötös könyv a lényeges, hanem?*

B₃ Bence: – *Az, hogy .. öö ..*

A₄ Tanár: – *Hol volt a házi feladat? Hol volt mára házi feladat?*

B₄ Bence: – *Hát a füzetbe', de azt mondta a Gergő, hogy az ötös könyvbe' is volt!*

A₅ Tanár: – *A füzetben megvan a házid?*

B₅ Bence: – *A füzetben volt házi ...öö... Azt megcsináltam, a házit!*

C Tanár: – *Na, akkor csüccs! Akkor a nagy része megvan. Jó.*

A fenti dialógus minden eddiginél hosszabb váltássort eredményezett tanár és diákja között. Valami félreértés lehet közöttük. Próbáljuk meg kideríteni, mi lehet ez.

Ideális esetben a közös háttérismeret a résztvevők mindegyike számára világos és teljes. A valóság azonban erre is gyakran rácsúfol. A figyelem és a munka intenzitása a tanórán sem azonosan egyenletes minden pillanatban és minden résztvevőre nézve (beleértve a tanárt is). A félreértésnek tehát több oka is lehet. Osztályközösségben ez többnyire pillanatnyi figyelmetlenség vagy fegyelmetlenség. Hogy (8) esetében melyikről volt szó, a vizsgált szituációból nem derül ki. Az azonban igen, hogy Bence nem tudja pontosan, mi is volt a házi feladat. A technikai jelleg gond (*Nekem be volt adva az ötös könyvem*) mellett ez az egyik oka annak, hogy (8) a legterebélyesebb dialógusa a II. epizódnak. A másik ok pedig a pedagógiai szituációnak a tanári szerephez rendelt elvárásából fakad: **a tanár normativitást képviselő személy. E szerepelvárás alapján (különösen magyartanár esetében) bármikor felfüggeszthető bármely verbális folyamat a nyelvi norma képviselésében.** (8)-ban a tanár ezt meg is teszi (*Na, ezt valami szép megfogalmazásban!*). Ez – a normatív kifejezést célzó – akciója viszont tovább növeli Bencének a hiányos (vagy bizonytalan) háttérismeretből fakadó zava-

rát, és a sürgető nyitás (*Bence, gyorsan!*) ellenére csak jónéhány vargabetű után tisztázódik a diák helyzete. Ráadásul a menthetetlenül múlt idő nyomasztó terhe miatt a szünni nem akaró félreértésnek a tanár már maga is okozója lesz azzal, hogy a nyelvi normativitást néhol már csak képviseli, de nem közvetíti (pl. *Hol volt a házi feladat? Hol volt mára a házi feladat?*).

Az I. és a II. epizód több megnyilatkozása is a szaktanár és a diákok között magyarórán meglévő konszenzusra utal. Az elhangzottakból erről eddig az alábbi információkat nyertük:

1. A házi feladat elkészítése mindenki számára kötelező.
2. Erre nézve a diáknak erőfeszítéseket kell kifejtene. A próbálkozást (vagyis a szaktárgyi probléma megoldásának szándékát) a diáknak bizonyítania kell.
3. Ennek alapján mulasztást az követ el, aki a leckét (vagy annak nagy részét) tudatosan nem készíti el.
4. A feledékenység tudatos mulasztásnak, a sorozatos feledékenység pedig hanyagságnak minősül.
5. A hanyagság és a tudatos mulasztás szankcionálást von maga után.
6. Az összefeladat kis hányadának nem teljesítése nem von szankciót maga után.
7. Az 1.-re vonatkozó mulasztást és a 2.-ra vonatkozó információt a diák a tanóra elején a tanárnak köteles bejelenteni.
8. A megnyilatkozási szándékot jelentkezéssel vagy álló testhelyezettel kell jelezni.

9. A szóláshoz való jog megadása a tanárt illeti.

A ciklusok záró ága két szempontból érdekes számunkra. Gondolatmenetünk korábbi pontjain nem foglalkoztunk kellőképpen a **C/5.: nyugtázás** helyével és kifejeződési lehetőségével. Korpuszunkban ez a funkció leggyakrabban a **jó** szegmentummal lexikalizálódik.

- I. (1) **C: Jó, ...**

- II. (1) **C: Üljlél le!**

- (2) **C: Jó, Vikinek tessék beírni a mínuszát!**

- (3) **C: Csüccs!**

- (4) **C: Jó, akkor meg fogom nézni. Tessék leülni! Orsi?**

- (5) **C: Üljlél le! Ági?**

- (6) **C: Ugyanaz. Mira?**

- (7) **C: Jó, Mirának is! Bence, gyorsan!**

- (8) **C: Na, akkor csüccs! Akkor a nagy része megvan. Jó.**

Mindig egy kívánt magatartás [I.(1)] megvalósulása vagy egy **mentegetőzés** [II.(2) – (4) – (7) – (8)] után hangzik el. Nem értékel, hanem ezeknek megtörténtét egyszerűen csak nyugtázza: tudomásul véve az elhangzottakat

vagy a tapasztaltakat. A (8)-ban pedig azt nyugtázza, hogy a második epizód ciklussorozata (A házi feladat elkészítésének ellenőrzése) véget ért. Kezdődhet a következő.

Az érvényes konszenzus alapján a mulasztás kétféle következménnyel jár: vagy szankcionálják, vagy nem.

Nincs szankció:

C (1) – *Üljél le!*

C (3) – *Csüccs!*

C (4) – *Jó, akkor meg fogom nézni. Tessék leülni!*

C (5) – *Üljél le!*

C (6) – *Ugyanaz...*

C (8) – *Na, akkor csüccs! Akkor a nagy része megvan. Jó.*

Van szankció:

C (2) – ... *Vikinek tessék beírni a mínuszát!*

C (7) – ... *Mirának is!*

Az értékelés-szankció esetében testhelyzet-változtatásra történő felszólítással zárul [az I.(1)-ben elhangzott szabály (... *akinek mondanivalója van, az ugye állva maradt* ...) alapján]. A (4)-ben ugyan felfüggeszti a szankcionálást, és annak megvalósítását egy jövőbeli esemény (ellenőrzés: ... *akkor meg fogom nézni*) eredményétől teszi függővé, mégis a felszólítás rövid és itt a legerőteljesebb (*Tessék leülni!*). Jelzi, hogy a tanár nem hisz a gyerekeknek. Valójában egy legyintéssel egyenértékű a regiszterváltással végrehajtott szóválasztás a (3) és a (8) záró ágában (*Csüccs!*, *Na, akkor csüccs!*), jelentése: a tudakolódásra adott válasz – releváns: nincs lényeges mulasztás. Az (5)-ben elhangzott **mentegetőzés** morálisan nem (...*volt egy lehetőség, hogy megtudakold* ...), csak formálisan fogadható el. **A tanár morális viszonyulása ehhez lexikálisan is kifejeződik** (*Hát, elég szomorú!*). A látszatindok megismétlődése (6) felerősíti negatív viszonyulását: itt már csak névmással utal annak antecedensére. A megoldásnak nyelvtani magyarázata kézenfekvő: a két szekvencia szomszédos egymással. A (2)-ben expressis verbis olvashatjuk a szankciót: *Vikinek tessék beírni a mínuszát*. A szankció lexikálisan tartalmas szavának határozott névelője (*a mínuszát*) az osztályban világosan működő szabályra utal. A (7) ellipszise (... *Mirának is*) – tekintettel az őt megelőző megnyilatkozás érzelmi telítettségére (*Mira! Elfelejtetted? Hanyagságból nem csináltam házi feladatot, igaz? Szép!*) figyelemre méltó tanári önmérséklet.

Mit tudunk most már – elemzésünknek ezen a pontján – mondani arról, hogy mi adja a háromágú alapszekvencia variációs lehetőségeit, vagyis a belőle kinőtt mintázatokat?

A válaszhoz most fogjuk össze ismételtén mindazt, amit a nyitó, reagáló és értékelő ág referenciájáról korábban mondtunk, vagyis azt, mire is referálnak ezek.

- A:** 1. – mulasztás \rightarrow a **B** (... **B_n**) \rightarrow – releváns
 2. +mulasztás \rightarrow terjedelme: a. teljes – b. részleges
 3. oka
- B:** 1. +/- releváns (- releváns \rightarrow A/1.)
 referenciája: 2. teljes (\rightarrow A/2. és \rightarrow A/3.)
 3. részleges \rightarrow a. kiegészítés – b. pontosítás
- C:** 1. **B:** – releváns (\rightarrow A/1.) \rightarrow – szankció
 2. a mulasztás terjedelme (A/2. a vagy 2. b: a döntés
 +/- szankció/ ennek mértékétől függ)
 3. a mulasztás oka (\rightarrow A/3.): a: +elfogadható
 \rightarrow a.1.: morálisan
 \rightarrow a.2.: csak formálisan \rightarrow
 b.: -elfogadható
4. +/-moralizálás
 5. a tapasztaltak nyugtázása
 6. +/-szankció

Elemezve a két epizód minidialógusainak szerveződését, korpuszunkban a háromágú szekvenciának mintázataihoz az alábbi generáló és generálódási pontokat találtuk:

I. (**A**) A nyitó ág – a vizsgált órán – nem generáló pont. Ennek az a ritkán tapasztalható tanári attitűd a magyarázata, amely mentes minden előítéllettől (néha még a saját empirikus tapasztalataitól is), és ellenőrző szerepkörét nem a tettenérés, hanem a jószándékú érdeklődés vezérli.

II. (**B**) A reagáló ág referenciális alapja a tanár által normatívan előkészített, nyílt, világos és ezért minden résztvevő számára közös háttérismeret.

1. Nem generálódik, ha

– a válasz irreleváns volta nyilvánvaló, pl. II./(3).

Ha (**A**) több válaszelemre referál, **B** prospektíven lehetővé teszi **B₁** \rightarrow ...**B_n** megjelenését. Mégsem generálódik, ha

– a válasz **A**-ra nézve teljes.

2. generálódik, ha

– a válasz **A**-ra nézve nem teljes

– a mulasztás értelmezése konszenzuson alapul, ám ennek tisztázása pontosítást igényel, pl. II./(1)

– a „Légy őszinte!” főmaximája sérül, pl. II./(2) és (4)

– nincs meg a szituációra vonatkozó közös háttérismeret a résztvevők között, pl. II./ (8)

A C ág a vizsgált korpuszban nem generálódik. Pedig elvileg ez lenne a legtermékenyebb generálódási pont: a (pedagógiai) szituációban rejlő hatalmi és az (ellenőrző) epizódból fakadó morális viszonyainak terheltsége miatt. Az órát tartó tanár viszont egyikkel sem él vissza: tiszta játékszabályokkal, következetesen dolgozik. Igaz, ez a dolga. Mondtuk, hogy szerepe szerint normativitást képviselő személy. De ez a tanár a normativitást nemcsak képviseli, hanem közvetíti is.

I r o d a l o m

- Argyle, M. 1986. A társas készségek és a szituációk és beszélgetések elemzése: Síklaki István szerk. 1990. A szóbeli befolyásolás alapjai I. 77–89. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Austin, John L. 1962/1990. Tetten ért szavak. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Bach, K.–Harnish, R. M. 1979. Linguistic communication and speech acts. Cambridge, Mass, The MIT Press.
- Balázs Géza 1993. Kapcsolatra utaló (fatikus) elemek a magyar nyelvben. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Clarke, David and Argyle, Michael 1982. Beszélgetési szekvenciák. In: Pléh–Síklaki–Terestyéni 1988. II. 233–250.
- Dornai Erika 1994. és 1995. A beszéd funkciója és jelentése. Pszichológia 491–513. és 113–130., 213–233.
- Fülei-Szántó Endre 1994. A verbális érintés. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. Linguistica Series C Relationes. 7.
- Gordon, P. and Lakoff, G. 1975. Conversational postulates: Cole, P.–Morgan, J. eds., Syntax and semantics. Vol. 3. Speech acts. 83–106. New York, Academic Press.
- Grice, H. P 1957. Jelentés. In: Pléh–Síklaki–Terestyéni 1988. I. 203–214.
- Grice, H.P. 1975. A társalgás logikája. In: Pléh–Síklaki–Terestyéni 1988. I. 233–250.
- Griffin, Peg és Mehan, Hugh 1981. Értelem és rítus a tantermi beszélgetésekben. In: Pléh–Síklaki–Terestyéni 1988. II. 187–214.
- Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyéni Tamás (vál. és szerk.) 1988. Nyelv, kommunikáció, cselekvés. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Pléh Csaba 1990. A szaván fogott szó: Austin, John L. Tetten ért szavak. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Searle, J. R. 1969. Az illokúciós aktusok szerkezete In: Pléh–Síklaki–Terestyéni 1988. 30–52.
- Searle, J. R. 1975. In: Pléh–Síklaki–Terestyéni 1988. 53–76.

Strawson, P. F. 1964. Intenció és konvenció a beszédaktusokban. In: Pléh Csaba–Terestyéni Tamás szerk., 1979. *Beszédaktus, kommunikáció, interakció*. 106–125. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont.

Megjegyzés:

A szövegben és az irodalomban többször hivatkozott szöveggyűjtemény – Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyéni Tamás vál. és szerk., 1988. *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Budapest, Osiris Kiadó – a dolgozat megírása óta új kiadásban is megjelent. Az új kiadás bibliográfiai adatai:

Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyéni Tamás (szerk.) *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest, Osiris Kiadó. 1997.